

VU Research Portal

Nieuwe wijn in oude zakken, of toch niet? : de Bolognaverklaring in historisch perspectief

de Ridder-Symoens, H.

2001

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

de Ridder-Symoens, H. (2001). *Nieuwe wijn in oude zakken, of toch niet? : de Bolognaverklaring in historisch perspectief*. Vrije Universiteit.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

HB

12920

Prof. H. de Ridder - Symoens

Nieuwe wijn in oude zakken, of toch niet?

De Bolognaverklaring in historisch perspectief.

vrije Universiteit

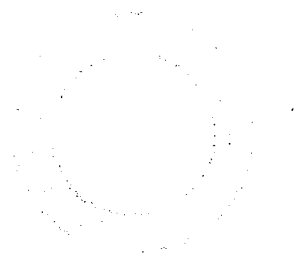


Hilde Geschied.

Prof. H. de Ridder - Symoens

Nieuwe wijn in oude zakken, of toch niet?
De Bolognaverklaring in historisch perspectief.

***Afscheidsrede van Hilde de Ridder-Symoens die in verkorte vorm
aan de vrije Universiteit Amsterdam is uitgesproken op
27 september 2001.***





Afscheidsrede van Hilde de Ridder-Symoens die in verkorte vorm aan de Vrije Universiteit Amsterdam is uitgesproken op 27 september 2001

Nieuwe wijn in oude zakken, of toch niet? De Bolognaverklaring in historisch perspectief.

Zouden de Europese beleidsmakers een historische reflex bezitten, en de waarde of misschien de symboliek van de geschiedenis erkennen? Ik zou het graag willen geloven. In hun streven naar Europese eenmaking van het hoger onderwijs of minstens naar de harmonisatie ervan hebben de ministers hun eerste verklaring afgelegd in Parijs, aan de Sorbonne (1998), en de definitieve verklaring uitgebracht te Bologna (1999). Om de Bolognaverklaring te implementeren is gekozen voor Praag (2001). Zouden de bewindslieden zich bewust geweest zijn van het feit dat Parijs en Bologna de twee oudste universiteiten, niet alleen van Europa, maar van de hele wereld herbergen? En hebben ze Praag gekozen omdat in die stad de eerste universiteit van het Heilig Roomse Rijk der Duitse Naties werd gevestigd, in 1347?

Ik blijf u het antwoord schuldig, ik heb het niet nagetrokken. Wat ik wel weet is dat bij de besprekingen over de invoering van een eenheidsmodel voor het universitair onderwijs in Europa de historische context nauwelijks een rol heeft gespeeld. Er is voorafgaand aan de verklaringen geen brede discussie met reflectie gevoerd over de historische en culturele context, over academische tradities en over de consequenties voor de Europese universiteiten.

Ik zal de laatste zijn om te beweren dat elke politieke beslissing slechts kan genomen worden na een diepgaand historisch onderzoek waar dan ook rekening dient mee gehouden te worden. Dat zou niemand vooruit helpen. Wel kan enige historische reflectie geen kwaad om meer genuanceerde besluiten te trekken en vooral om het discours zuiver te houden. Dat er heel wat meningen bestaan over het bachelor-master systeem en dat historici daar anders over denken dan andere leden van de universitaire gemeenschap is onder meer gebleken tijdens de laatste onderwijsdag aan deze universiteit die handelde over de implementatie van de Bolognaverklaring. Collega Willem Frijhoff, eminent universiteitshistoricus en hoogleraar Nieuwe Geschiedenis, heeft in zijn beschouwingen over zin of onzin van verbreding in de bachelorfase gewezen op de negatie van historische ontwikkelingen in het huidige discours en op de gevaren hiervan bij de besluitvorming¹.

Dat is precies wat ik vandaag wil doen: kort terugblikken op de ontwikkelingen van het baccalaureaat en magisterium of meesterschap vanaf het ontstaan der universiteiten, ergens in de late twaalfde eeuw tot aan de verklaring van Bologna in 1999.

Wat is er in Bologna nu eigenlijk verklaard? Niet zoveel lijkt het wel. Zoals elke grondtekst is hij kort en algemeen². De Verklaring spreekt over zeven grote doelstellingen waarvan er voor mijn verhaal drie belangrijk zijn: 1. Men moet binnen Europa komen tot een grotere harmonisering en vergelijkbaarheid van het hoger onderwijs; 2. Hiervoor moet onder meer een systeem van herkenbare en vergelijkbare graden ingevoerd worden om de tewerkstellingskansen van Europese burgers en het internationale concurrentievermogen van het Europese hoger onderwijs te verhogen; 3. Een in te voeren uniforme curriculumopbouw zou moeten bestaan uit twee cycli, *undergraduate* en *graduate*. The *undergraduate* cyclus moet minimum drie jaar duren en leiden tot een diploma dat toegang geeft tot de arbeidsmarkt. Pas nadat de eerste cyclus is afgerond kan men toegelaten worden tot de tweede cyclus die moet uitmonden in de graad van *master* en/of *doctor*.

Zoals u kunt merken wordt niet vermeld dat het *undergraduate* diploma *bachelor* moet heten, noch wordt er iets gezegd over de studieduur van de tweede cyclus.

De Europese politiek heeft dus bepaald dat het Europese Hoger Onderwijs meer op elkaar moet afgestemd worden. Bij de besluitvorming hebben de 31 ondertekenende ministers niet geopteerd voor een harmonisering door bijvoorbeeld het concorderen van de titulatuur en het invoeren van equivalenties noch voor het uitwerken van een model dat voortbouwt op de continentale Europese traditie, maar voor het overnemen van het (Anglo-)Amerikaanse systeem, zowel wat de terminologie als wat de curriculumopbouw betreft. Hierbij kan men zich de vraag stellen waarom waarom men niet geopteerd heeft om een meer uniform Europees systeem verder uit te bouwen binnen het Socrates/Erasmus programma. Met het ECTS (*European Community Course Credit Transfer System*) en de uitwerking van gemeenschappelijke curricula was men al aardig op weg om het hoger onderwijs in Europa te harmoniseren. Maar het heeft geen zin om te blijven stilstaan bij de zin of onzin van de invoering van de BaMa, zoals het bachelor's/master's-systeem in academische kringen gemeenzaam wordt genoemd. De beslissing is in Bologna genomen en de aangesloten universiteiten zijn druk doende om het systeem in te voeren. Zo eenvoudig is dit niet. En waarom dit niet zo is hoop ik de volgende dertig minuten duidelijk te maken. Ik wil laten zien dat voor Continentaal Europa de

overname van het Angelsaksisch model historisch gezien niet zo voor de hand ligt

Leerinhouden³

Vanaf het einde van de veertiende eeuw overheerste het idee dat elke volwaardige universiteit, toen *studium generale* genoemd, de vier traditionele faculteiten zou bezitten, artes, theologie, rechten en medicijnen. Noord-Italiaanse universiteiten hadden in de Middeleeuwen een iets andere structuur, maar de disciplinaire vierindeling gold ook daar. Pas in de loop der negentiende eeuw werd de vierindeling losgelaten en werd de artes- of filosofische faculteit opgedeeld in een alfarichting (letteren en wijsbegeerte) en een bètarichting (wiskunde en natuurwetenschappen).⁴ Verder kregen nieuwe disciplines een volwaardige plaats in de universiteit binnen eigen faculteiten.

De onderwezen disciplines gingen terug op de classificatie van de kennis zoals die in de Oudheid was vastgelegd en via de Kerkvaders was overgenomen door de auteurs van de twaalfde eeuw. In feite omvatten ze het geheel van kennis m.b.t. de geest, de Cultuur van de geletterde, vrije mens. Daarom werd dat geheel aan kennis *artes liberales* of zeven vrije kunsten genoemd. Alle kundes die in verband stonden met de cultuur van de handarbeidende mens of die met het lichaam te maken hadden -*artes mechanicae* of *artes serviles* genoemd- en alle lucratieve wetenschappen zoals handel hoorden er niet bij. Sinds de Oudheid beschouwde men handenarbeid als van een lagere orde, goed voor onvrije lieden.⁵ Deze erfenis dragen we tot op de dag van vandaag mee.

De gedoceerde disciplines kenden een bepaalde hiërarchie. Onder aan de ladder stonden de vakken, samengebundeld in de *artes liberales*, die gedoceerd werden in de 'lagere faculteit' der artes. De *artes liberales* bestonden uit alfa vakken (*trivium*: grammatica, retorica en logica of dialectica) en bèta vakken (*quadrivium*: mathematica, geometrie, astronomie en muziek). Ze werden niet als zelfstandige disciplines beschouwd maar als propedeutische leerstof voor de drie 'hogere faculteiten'. Dit impliceert dat ze zich wat inhoud en vorm betreft moesten schikken naar de noden en de eisen van de 'hogere disciplines'.

Uiteraard gaf dit keurslijf reeds in het herfsttij der Middeleeuwen, maar vooral vanaf de zeventiende eeuw, problemen. Hoe de nieuwe kennis en wetenschapsgebieden onderbrengen in een van de vier faculteiten? Vakken op het terrein der geesteswetenschappen en gedeeltelijk ook de sociale wetenschappen konden terecht in de artesfaculteit of desnoods bij de rechten. Wat de natuurwetenschappen betreft lag het iets moeilijker. Uiteraard kon de

bètarichting van de artesfaculteit (het *quadrivium*) de zich sterk ontwikkelende chemie, biologie en fysica onder haar vleugels brengen, maar ook de medische faculteit bood hier uitkomst.

Binnen de bestaande faculteiten werden speciale leerstoelen opgericht, of werd de nieuwe leerstof in werkcolleges of private colleges (de zogenaamde *privatissima*) gegeven.

Helemaal problematisch werd het met disciplines die niet pasten in de classificatie van de kennis zoals die in de Klassieke Oudheid was vastgelegd, onder meer krijgskunde, bestuurskunde, veeartsenijkunde, bouwkunde, enz. Deze disciplines combineren namelijk theoretische kennis met een hogere beroepsopleiding die praktische vaardigheden impliceert, waar aan de universiteit geen plaats voor was. In de Nieuwe Tijd begon men dit probleem te ondervangen door de oprichting van gespecialiseerde instellingen voor hoger beroepsonderwijs.⁶ Het zal echter tot de negentiende eeuw duren vooraleer op meer professionele en systematische wijze alle vakgebieden onderdak vinden, aan universiteiten, in nieuwe faculteiten en aan hogere beroepsscholen.

Onderwijsvormen⁷

Tot ver in de negentiende eeuw was het universitaire onderwijs in grote mate tekstueel en gebaseerd op een canon van gezaghebbende Latijnse teksten (*auctoritates*) die plus minus vastlag. Slechts heel moeizaam vonden praktijklessen ingang, eerst in de geneeskunde en in de loop der Nieuwe Tijd ook her en der bij de natuurwetenschappen.

Het verloop van een *lectio* of hoorcollege stond vast. In eerste instantie werd een korte uiteenzetting gegeven over de auteur en over het werk in het algemeen. Vervolgens werd hoofdstuk per hoofdstuk voorgelezen. De studenten dienden die teksten te memoriseren; slechts zelden werden notities genomen. Wel circuleerden schriftelijke versies van de hoorcolleges en de disputen. Deze waren geredigeerd door de docenten of door studenten op basis van hun college notities. Daarnaast beschikten docenten en studenten ook over handboeken die door professoren waren opgesteld.

Vervolgens werd de tekst op drie niveau's besproken: (1) de *littera* of (grammaticale) betekenis, (2) de *sensus* of inhoud van de tekst, (3) de *sententia* of diepere betekenis; hier kon de docent zijn eigen ideeën confronteren met die van de auteur.

Tijdens de lectuur koppelde de docent allerlei problemen van inhoudelijke aard, tegenstrijdigheden in autoritaire teksten en op het eerste zicht onlogische zaken

aan de basistekst. Hij riep daarbij allerlei vragen, *quaestiones*, op die vervolgens besproken werden. In de loop van de dertiende eeuw ontwikkelde die gediscuteerde *quaestiones* zich tot een zelfstandig vak.⁸ Tijdens een *disputatio* werden problemen van allerlei aard met argumenten voor en tegen opgelost. De *opponens* moest argumenten pro en contra de stelling aanvoeren en de *respondens* moest dan op deze argumenten reageren. De disputatie was de beste introductie in de scholastieke methode, het orgelpunt van de scholastieke pedagogiek. Ze beoogde de student niet alleen inzicht te verschaffen in de inhoud en in de gedachtegang van de auteurs, maar ze leerde de student ook zijn gedachten te ordenen en mondeling te verwoorden. Bij deze intellectuele tweegevechten tussen *magistri* en studenten en studenten onderling kon het er erg rumoerig tot baldadig aan toe gaan. Dit was zeker het geval bij de *disputationes de quodlibet* (disputaties waarover dan ook), waarin ieder denkbare stelling als onderwerp kon voorgedragen worden.

De humanisten gingen erg tekeer tegen dit disputeren. Ze vonden het steriele woordkramerij. In de plaats wilden ze de meestal corrupte klassieke teksten filologisch en historisch bestuderen om zo tot de originele vorm en inhoud te komen, en tot een inzicht in de bedoelingen van de auteur. Toch bleven disputeren onder afgezwakte vormen tot aan het einde van het ancien régime verder bestaan. Ze zijn geëvolueerd naar het openbaar verdedigen van een eigen stelling die eerst op papier was gezet. De stap naar de huidige openbare verdediging van een proefschrift is vlug gezet.

In de negentiende eeuw is in sommige landen als Nederland en Duitsland de oefening in het disputeren in studentenverenigingen verder gezet.

Opvallend is wel dat de boekdrukkunst die kritische filologisch-historische bestudering van de teksten heeft mogelijk gemaakt maar dat ze de onderwijsvormen niet fundamenteel veranderd heeft. Voorlezen (vergelijk Duitse term *Vorlesung* voor een hoorcollege) of beter gezegd dicteren van de eigen tekst of die van een auteur bleven de regel tot in de twintigste eeuw.

Naast de gewone hoorcolleges (*lectiones ordinariae*) die steeds door de gewone hoogleraren (*professor ordinarius*) gegeven werden, kregen de studenten in buitengewone colleges (*lectiones extraordinariae*) en tijdens herhalingslessen (*repetitiones*) meer uitleg over de gelezen stof. Dit onderwijs werd verstrekt door buitengewone hoogleraren (*professores extraordinarii*) en door studenten (*bacarii* of *licenciandi*), waarover zo dadelijk meer.

Graden⁹

Reeds in de twaalfde-eeuwse pre-universitaire scholen werd aan studenten die bewezen hadden over voldoende kennis en vaardigheden te beschikken om zelf

les te kunnen geven de *licentia ubique docendi* (toelating om waar ook te doceren) gegeven. De licentie of het licentiaat is dan ook de eerste graad die aan de universiteit werd verleend. Hij die de licentie bekomen had werd *licentiatus* of licentiaat genoemd. Aan deze licentie gingen examens vooraf. Hierover uitweiden is in deze context niet nodig.

Na het behalen van de graad van licentiaat konden de voorbereidingen getroffen worden om als nieuwe *magister* (meester) opgenomen te worden in het gilde van de *pairs*, van de gelijken. De daaraan verbonden graad was die van *magister* voor de artiesten en theologen en *doctor* voor de juristen en medici. De opnameceremonie werd *inceptio* genoemd. Ze bestond voornamelijk uit het geven van een openbare les of het leiden van een dispuut. Bij de installatie werden ook de kenmerken van de waardigheid aan de nieuw gepromoveerde overhandigd: baret, ring en boek. Als tegenprestatie organiseerde de gepromoveerde een groot banket en deelde hij geschenken uit. Aan vele universiteiten werd in de loop der tijden ook een examen afgenomen van de *doctorandus*, namelijk van hem die te kennen had gegeven te willen doctoreren. Dat examen kon in besloten kring gebeuren (*examinatio privata*) of openbaar (*examinatio publica*). In de Nieuwe Tijd is het doctoraatsexamen geëvolueerd tot de verdediging van een these waarbij stellingen werden ingenomen. Meestal gebeurde dit tijdens een openbare plechtigheid maar het hoefde niet. In Leiden drongen de curatoren er in 1639 op aan dat de studenten meer publiek zouden promoveren¹⁰ En in Oxford en Cambridge worden vandaag nog Ph.D's (*doctor philosophiae*) niet publiekelijk verdedigd.

Vanaf de late Middeleeuwen groeide in de artesfaculteit het gebruik om de verlening van de licentiaats- en magistergraad nagenoeg gelijktijdig of kort na elkaar te laten verlopen. Men komt daarom in de bronnen ook weinig licentiaten in de artes tegen. Iets analoogs is gebeurd met de graad van licentiaat en doctor bij juristen en medici aan Italiaanse en Noord-Nederlandse universiteiten. De student legt wel de nodige licentiaatsexamens af maar hij promoveert snel nadien tot doctor in de rechten of de medicijnen. Omdat, zoals we dadelijk zullen zien, ook het baccalaureaat op de achtergrond verdwijnt, blijft uiteindelijk aan bepaalde universiteiten nog slechts één graad over, die van doctor. Dit is de reden waarom Italiaanse universiteiten thans slechts één graad, de *laurea*, verlenen.¹¹

De graad van *baccalarius* is het laatst van al ingevoerd en is minder uniform dan die van licentiaat of doctor. Tot in het midden van de dertiende eeuw was een *baccalarius* (of *baccalaureus*) een student die toelating had gekregen om

zelf, onder toezicht van een meester, les te geven. Rond 1250 werd het aan de Parijse universiteit gebruikelijk om die toelating tot lesgeven slechts te verlenen na een voorafgaandelijk examen, *determinatio* (vastlegging of aanduiding) genoemd. Italiaanse universiteiten hebben dit examen nooit ingevoerd. Een *baccalarius* is dus een student die in de tweede fase van zijn studies het recht heeft verkregen - al dan niet na het afleggen van een examen - om les te geven, wel te verstaan zonder hiervoor vergoed te worden. De *baccalarius* mag geen gewone hoorcolleges geven, wel buitengewone colleges, repetities en oefeningen.

De term *candidatus*, kandidaat, i.p.v. *baccalarius* duikt op in de loop van de zestiende eeuw en hij zal de meest gangbare benaming worden. Overigens geraakt vanaf die tijd het *baccalaureaat* aan vele universiteiten in onbruik of wordt die graad minder relevant door veranderingen in onderwijsvormen en curriculumopbouw. Dit is onder meer zo aan Italiaanse, Duitse en Noord-Nederlandse universiteiten. Britse, Franse en Zuid-Nederlandse instellingen zijn blijven vasthouden aan de drie onderscheiden graden. In Groot-Brittannië is de driedelige terminologie gewoon blijven voortbestaan tot op de dag van vandaag. In Frankrijk heeft *baccalauréat* een andere betekenis of zeker inhoud gekregen. Het is de eerste universitaire graad die verleend worden bij de afsluiting van het secundair onderwijs en die toegang verleent tot universiteiten. Het Italiaanse universiteitssysteem kent dezelfde graad onder de naam *maturità*.¹² Aan de Katholieke Universiteit Leuven kan men overigens nu nog de titels van *sacrae theologiae baccalaureus* en *sacrae theologiae magister* behalen. In het Organiek Besluit op het universitair onderwijs van 1815 voor het Koninkrijk der Nederlanden werden slechts twee graden vernoemd, die van kandidaat (zonder civiel effect) en die van doctor (met civiel effect). De graad van licentiaat verviel. Zowel de kandidaat- als de doctorgraad konden slechts behaald worden na het afleggen van respectievelijk een kandidaats- en een doctoraal examen. Voor het doctoraat werd daarbij een publieke of private promotie vereist die snel na het doctoraal examen volgde. de kandidaat-doctor werd in de tussenliggende periode met *doctorandus* (= hij die gaat promoveren) aangesproken. In 1920/21 verdween de eis van promotie in alle maatschappelijke betrekkingen. Daarmee werd het doctoraal examen een graad met civiel effect en werd de titel *doctorandus* een graad en titel. Het doctoraat werd een zuiver wetenschappelijke graad.¹³

Over de duur der studies kan weinig algemeen gezegd worden. Die varieerde sterk van universiteit tot universiteit, van periode tot periode en van student tot student. Inderdaad konden studenten vrijstellingen en studieduurverkorting

krijgen al naargelang hun kennisniveau en reeds gevolgd onderwijs. Al bij al was het systeem tot in de negentiende en zelfs twintigste eeuw zeer soepel. Algemeen kan men stellen dat tussen 1200 en 1800 de trend bestond om de studieduur in te korten. Een artesstudent moest er in de dertiende eeuw zeven jaren over doen om *magister artium* te worden; op het einde van de achttiende eeuw kwam hij met drie à vier jaar toe, afhankelijk van het gevolgde curriculum. Om *magister* in de theologie te worden moest een jongeman er in de Middeleeuwen 14 à 16 jaar voor over hebben, de zeven verplichte artesjaren meegerekend; aan het einde van het ancien régime kwam hij met een achttal jaren toe. De studieduur van juristen en medici daalde van zeven à acht jaren tot vier jaren. Historisch gezien zijn bijgevolg vier studie jaren om een diploma te halen niet abnormaal.

De inkorting van de artesopleiding heeft overigens veel te maken met de situatie van het secundair onderwijs.

Relatie tussen secundair en hoger onderwijs

In de vroege Middeleeuwen was de 'boekenwijsheid' geconcentreerd in kloosters en kapittels. Met de opkomst van de steden en de ontwikkeling van de stedelijke burgerij groeide ook bij leken het verlangen naar een bredere algemene kennis en naar het bezitten van intellectuele vaardigheden. Door de oprichting van stedelijke Latijnse scholen werd in die verlangens voorzien. De volledige leerstof was ook daar gebaseerd op de zeven vrije kunsten. Om diverse redenen die te maken hebben met de schoolinfrastructuur en met het karakter van het hoger onderwijs, hebben vanaf de dertiende eeuw de universiteiten echter het quasi-monopolie gekregen van de overdracht van de hogere kennis en van het fundamenteel onderzoek. Vanaf de Renaissance verliezen de universiteiten langzamerhand dit monopolie ten voordele van andere instellingen van hoger onderwijs zoals academies en speciale scholen.

In de beginjaren van de universiteit waren het jongemannen met een solide basiskennis die zich aan de universiteit inschreven, maar allengs werden de *novicii* of nieuwelingen jonger en minder onderlegd. De enige toegangseis die de universiteit immers stelde was een voldoende kennis van het Latijn om de lessen te kunnen volgen. Dat Latijn hadden de jongens kunnen leren in kerkelijke, stedelijke of private Latijnse scholen die vanaf de zestiende eeuw ook gymnasia genoemd werden. Maar door een gebrek aan goede Latijnse scholen schreven heel wat jongelieden in de Middeleeuwen zich in aan een universiteit op zeer jonge leeftijd, gemiddeld 14 à 16 jaar en met een beperkte kennis van het Latijn. Ook toentertijd deden universiteiten alles om studenten te

lokken en te behouden. In plaats van de toelatingsvoorwaarden te verstrengen gingen de artesfaculteiten zelf voorbereidend onderwijs verzorgen. Zo konden ze toekomstige studenten reeds vanaf 8 à 9 jaar in hun instelling krijgen. Misschien brengt dit Colleges van Bestuur nog op ideeën.¹⁴ Dit systeem was in de zestiende eeuw het meest verbreid en uitgewerkt aan de Universiteit van Parijs¹⁵, maar ook de Leuvense *alma mater* die was opgericht in 1425 bezat voldoende infrastructuur om jonge knapen op te vangen.¹⁶ Dit gebeurde in universitaire pedagogieën en colleges of in privé pensionaten die aan de universiteit verbonden waren. In Parijs werden ze *collèges de plein exercice* genoemd. Zodra de knaap voldoende klaar gestoomd was kon hij zijn studies in de artesfaculteit aanvangen. Omstreeks 1500 begonnen die colleges de leerlingen in klassen volgens kennisniveau in te delen. Dit klassikale systeem is in Parijs ingevoerd door oud-leerlingen van de scholen van de Moderne Devotie¹⁷, en meer in het bijzonder in het Collège de Montaigu door de Mechelaar Jan Standonck (1453-1504), zelf een alumnus van de Broederscholen in Gouda en Leuven. Het College van Montaigu heeft overigens leerlingen als Erasmus, Vives en Calvijn onderdak gegeven. Als gevolg van de grote verstedelijking en economische bloei kenden de Lage Landen overigens een dicht en kwalitatief hoogstaand netwerk van diverse soorten middelbare scholen en vergelijkenderwijs ook een hoog aantal academisch gevormden.¹⁸

Driekwart van deze knapen verlieten de artesfaculteit na enkele jaren studie, al dan niet met een diploma. Overigens moet men er zich goed van bewust zijn dat slechts een kwart van alle artesstudenten doorstroomde naar een hogere faculteit en dat ook daar niet de helft van de studenten de universiteit verliet met een diploma. Het civiel effect van de diploma's en de kostprijs van het gradueren hebben daar zeker veel mee te maken, maar niet alleen dat is de reden. Voor zover we daar als historici inzicht in kunnen hebben haakten veel studenten gewoon af.

In de loop van de zestiende eeuw hebben onder invloed van humanistische pedagogen en schoolmeesters de Latijnse scholen in de grotere steden weer een deel van de taken van de artesfaculteiten overgenomen. In de katholieke landen is het systeem geperfectioneerd door de jezuïeten die met hun *ratio studiorum* of organieke wet op het middelbaar onderwijs van 1598 een college-systeem van hoge kwaliteit hebben opgezet dat stand heeft gehouden tot vandaag. In de protestantse landen hebben de Latijnse scholen zich volgens dezelfde humanistische principes omgevormd tot gymnasia die ook de eeuwen hebben getrotseerd.¹⁹ In se verschilden protestantse gymnasia niet zoveel van katholieke colleges. Deze duidelijke indeling van het onderwijs in lager, middelbaar en hoger heeft verregaande consequenties gehad voor de artesfaculteiten. Omdat het niveau van kennis en maturiteit van de *novicii* of generatiestudenten veel

hoger lag konden de professoren in de artesfaculteit zich op een hoger niveau bezig houden met filologie, literatuur, geschiedenis, filosofie en natuurwetenschappen. Deze inhoudelijke veranderingen voltrokken zich langzaam, eerst in Noord-Italië, vervolgens in de andere landen. In de Lage Landen was de situatie in de zestiende eeuw merkwaardig, in die zin dat vele Latijnse scholen de *studia humaniora* reeds in hun onderwijs hadden ingelast maar dat de professoren van de Leuvense artesfaculteit nog in grote mate vasthielden aan de Middeleeuwse scholastiek en didactiek. Alleen het Drietalencollege (Latijn, Grieks en Hebreeuws) dat op aansporen van Erasmus in 1517 was opgericht voer een andere koers en werd een van de belangrijkste humanistische centra ten noorden van de Alpen. Aan het einde van de zestiende eeuw nam de in 1575 gestichte Leidse Universiteit die taak over.²⁰ Die inhoudelijke veranderingen hadden ook invloed op de naamgeving. In de loop van de zestiende eeuw gingen verschillende artesfaculteiten zich filosofische faculteit noemen en een *magister artium* werd een *doctor philosophiae*.

Ook na 1600 bleven die *collèges de plein exercice* binnen de universitaire structuren als middelbare colleges verder functioneren. In 1657 opende de Leuvense artesfaculteit nog het Drievuldigheidscollege voor humanioraleerlingen. Deze leerlingen schreven zich wel in op de rol van de Universiteit maar ze kunnen niet gerekend worden tot de universiteitsstudenten. Te Dowaaï, dat tot in 1667-tot de Nederlanden behoorde, leidden de jezuïeten een analoog college in de gebouwen van de Benedictijnerabdij van Anchin. Ze bereidden er de scholieren voor op de universiteit en/of het priesterschap.²¹ De Noord-Nederlandse universiteiten hebben dergelijke structurele combinaties niet gekend. Pas in de eerste helft van de negentiende eeuw hebben Nederlandse universiteiten zich direct ingelaten met de gymnasiale vooropleiding van studenten bij gebrek aan voldoende kwalitatief hoogstaand openbaar humanioraonderwijs.²²

Doelstellingen van het onderwijs

In het laatste deel van deze rede wil ik nog enkele historische beschouwingen wijden aan de doelstellingen van het hoger onderwijs. Die hebben in de loop der eeuwen nogal wat veranderingen ondergaan.

De universiteiten zijn inde late twaalfde en vroege dertiende eeuw zeker gestart als centra voor de opleiding van docenten en wetenschappers. Maar reeds in de dertiende en zeker in de veertiende eeuw werden academici gesolliciteerd voor banen in kerkelijke en wereldlijke dienst. Wegens het toenemend belang van

academisch gevormden in het beroepsleven verhoogde de spanning tussen theoretische vorming en praktische opleiding. Reeds in de Middeleeuwen werd er geklaagd dat het verstrekte onderwijs 'wereldvreemd' was, te ver afstond van de behoeften van de maatschappij. De afgestudeerden zouden daardoor onvoldoende inzetbaar zijn. Desondanks ziet men vanaf het ontstaan van de universiteiten in de late twaalfde eeuw een gestage toename van academisch gevormden in alle beroepen en instellingen wat dan weer leidde tot een gestage toename van het aantal universiteitsstudenten. Omdat gevreesd werd voor een teveel aan academisch gevormden wat de arbeidsmarkt zou ontwrichten werd in de late zestiende en zeventiende eeuw een politiek gevoerd van afscherming en ontrading om naar de universiteit te gaan.²³

Door de totale loskoppeling van onderwijs en onderzoek in de Nieuwe Tijd krijgt de universiteit een bijna uitsluitend praktische functie. Van professoren werd slechts gevraagd om kennis over te dragen binnen vastgelegde wereldbeelden en maatschappijconcepten. Onderzoek kon en mocht gebeuren, maar dat was niet hun primaire taak. Professoren werden ook niet benoemd op grond van een wetenschappelijk dossier.

Onder invloed van pedagogische en maatschappelijke denkbeelden van de Verlichting en mede onder de krachtadige stimulans van Wilhelm von Humboldt (1767-1835) treedt het onderwijs een nieuw tijdperk binnen.²⁴ Ik wil me hier niet uitlaten over de omvang en diepgang die Von Humboldt gehad heeft op het hoger onderwijs. De laatste jaren wordt daar heel wat discussie over gevoerd en ook deze figuur ontsnapt niet aan een proces van *debunking*.²⁵ Essentieel is dat van de universiteiten weer andere dan direct bruikbare taken worden verwacht. Volgens Von Humboldt moest de pre-universitaire, gymnasiale, opleiding dienen om een intellectuele discipline en habitus aan te kweken en om voldoende kennis bij te brengen waarmee de student dan aan de universiteit verder kon. Die kennis moest draaien rond taal (Grieks en andere talen), geschiedenis en wiskunde. Aan de universiteit moesten de intellectueel getrainde scholieren volledig vrij gelaten worden, zowel in de keuze van de vakken als in de wijze van studeren. De docent diende nog slechts om de student te begeleiden. In Von Humboldts idee moest een universiteit echter meer doen dan kennis overdragen en onderzoek stimuleren; het ging om een *rite de passage*. Aan de universiteit moest het karakter gevormd worden van de toekomstige leiders van de maatschappij. Overigens had het hele onderwijs in de negentiende eeuw een idealistische doelstelling die vervat zat in het onvertaalbare woord *Bildung*. Dit omvat: de persoonlijkheid ontplooiën en vervolmaken, flexibele geesten vormen en burgerzin aankweken en dit in volle vrijheid. Deze grondidee leeft nog steeds verder in het Amerikaanse

onderwijsdiscours zoals verder nog zal blijken.

Deze idealistische, elitaire en op het individu gerichte opvatting over het universitaire onderwijs stond in scherp contrast met het meritocratische en op toepassing gerichte onderwijsmodel dat door de Franse Revolutionairen was uitgewerkt. Taak van het onderwijs was niet alleen om nuttige kennis over te dragen, ze moest ook de opwaartse sociale mobiliteit bevorderen. Wetenschap voor zover die hielp om maatschappelijke vraagstukken van medische, technische en economische aard op te lossen kon gebeuren in speciale scholen (*grandes écoles*) en gespecialiseerde instellingen. IN 1815 werd in het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden het Franse meritocratische systeem afgewezen. Niet iemands prestaties als wel zijn sociale positie waren bepalend voor het al dan niet volgen van hoger onderwijs.²⁶

Bijna alle landen en universiteiten zijn in de loop van de negentiende eeuw sterk onder invloed gekomen van het Duitse model. Ze hebben geopteerd voor de humanistische traditie van brede geleerdheid, bestemd voor sociale elites, en voor een samengaan van onderwijs en onderzoek. Maar daarnaast zijn nationale tradities blijven voortleven. Zelfs de Franse instellingen voor hoger onderwijs hebben zich tegen het einde van de negentiende eeuw opengesteld voor Duitse invloeden.²⁷

In Nederland leefde alleszins het ideaalbeeld van een ongedifferentieerde 'geleerde stand' waarvan de leden, die uit de hogere sociale standen kwamen, dezelfde culturele waarden deelden.²⁸

Mede onder invloed van de tweede wetenschappelijke revolutie en van de grote ideologische en maatschappelijke veranderingen, waaronder de opmars van het socialisme zeker niet de geringste is, groeide de opvatting dat hoger onderwijs niet zozeer diende om een als uniek opgevat individu te helpen ontplooiën maar om jonge mensen een maatschappelijke betrokkenheid bij te brengen. De universiteitsstudenten zouden in hun latere leven maatschappelijke verantwoordelijkheden krijgen en daar moesten ze voor opgeleid worden. Ook het onderzoek moest meer bij de maatschappij betrokken worden. Dit gold zeker voor de geesteswetenschappen. Geesteswetenschappers hadden immers meer dan natuurwetenschappers de neiging om zich in ivoren torens op te sluiten.

In zijn beroemde rede *Wissenschaft als Beruf* uit 1919²⁹ pleitte de econoom en socioloog Max Weber (1864-1920) voor het loslaten van de eenheid van onderwijs en onderzoek. Hooggekwalficeerd onderwijs hoefde niet hand in

hand te gaan met hoogwaardig onderzoek. Volgens hem zette een gebureaucratiseerde onderzoekscarrière zoals die door de vaste academische staf aan universiteiten werd uitgevoerd een rem op creatief en origineel onderzoek. Wetenschap gedijt beter aan speciale instituten waar de wetenschappers in alle vrijheid en zonder andere beslommeringen hun onderzoek kunnen doen. Studies die na Wereld Oorlog II zijn uitgevoerd in Duitsland en de VS over het functioneren van universiteitsprofessoren schijnen Webers opvattingen te bevestigen. De harde competitie in de USA leidt tot de hiërarchisering van instellingen en wetenschappers. Er is een tendens om het prestige en de *rank* te baseren op externe, meetbare verschijnselen als er zijn hoeveelheid publicaties, aantal begeleide en verleende Ph.D.'s, aantal en omvang van de projecten, in plaats van de intrinsieke inhoud van elk van hen te beoordelen. Alle vergelijkend historisch materiaal over dit onderwerp schijnt aan te tonen dat geen enkele individuele universiteit voorbestemd is om topkwaliteit te verzekeren maar eerder om routineuze middelmaat (in de statistische betekenis) in stand te houden. Organisaties, waaronder universiteiten, hebben namelijk de inherente en noodzakelijke neiging om kwaliteiten als loyaliteit, persoonlijke affiniteiten, administratieve en bestuurlijke vaardigheden te cultiveren en aan te moedigen, wat niet noodzakelijk samengaat met wetenschappelijk talent.

Toptalent kan een instelling slechts vasthouden als ze de nodige ruimte en vrijheid creëert om creativiteit en originaliteit te laten gedijen. De grote bloei van de wetenschap in Duitsland in de negentiende en vroege twintigste eeuw en die van de USA voor en na de Tweede Wereld Oorlog zou te verklaren zijn door de flexibele en ontvankelijke houding van hun instellingen voor onderwijs en onderzoek. Stagnatie treedt op als academische systemen beslissen om al te organiserend en dus beperkend op te treden, als ze het als hun belangrijkste taak beschouwen om hun wetenschappelijke elitepositie te behouden en als ze de symbolen van hun uitmuntendheid gaan koesteren.³⁰ Deze studies druisen volledig in tegen het huidig gevoerde beleid in Nederland dat er juist van uit gaat dat al te grote vrijheid en differentiatie leiden tot inefficiëntie en kwaliteitsverlies. Wat het zeker doet is de middelmaat optimaliseren. De invoering van de 'universiteitsprofessor' met zijn weinige academische verplichtingen, zoals recent geschied is aan de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Utrecht, zou als een reactie op dit beleid kunnen gezien worden.

Vanaf de jaren zeventig van de twintigste eeuw is men nog een stap verder gegaan. Over heel de wereld groeit de tendens om de universiteit te beschouwen als een bedrijf, waarbij onderwijs en onderzoek als productieprocessen gezien worden en het management door professionele bestuurders gebeurt. De

terminologie wordt overigens aangepast: studenten zijn consumenten, docenten producenten en het product is het diploma dat via studiepunten wordt behaald. Allerlei systemen zijn ingevoerd om de productiviteit op te drijven. Uiteraard moet het bedrijf marktgericht zijn en dus concurrerend. Prijs-kwaliteit vergelijking speelt hierbij een rol. En het spreekt voor zich dat ook het onderzoek zich moet aanpassen. Onderzoekstijd en de financiering ervan moeten zelf verdiend worden. Te grote risico's kunnen bijgevolg niet genomen worden en fundamenteel onderzoek dat niet direct tot een nieuw product leidt komt onder druk te staan. *Time is money.*³¹

Amerikaanse situatie

Merkwaardig is dat deze bedrijfsmatige aanpak minder sterk doordringt in het Amerikaanse universitaire discours. De vraag naar de plaats van de *artes liberales* in het middelbaar en/of hoger onderwijs is daar nog steeds erg actueel.³² Twee jaar geleden, zo bijvoorbeeld, heeft de Carnegie Corporation of New York een subsidie goedgekeurd om onder supervisie van de National Council of Education and the Disciplines een rapport te schrijven over de betekenis van *liberal education* en over de plaats van *liberal arts* in het onderwijs in de VS. Viermaal komen wetenschappers uit diverse disciplines en diverse landen bijeen om zich iedere keer gedurende twee dagen te buigen over verleden, heden en toekomst van *liberal education*. Ikzelf heb het genoegen, of eerder het privilege, om aan die 'conversations' zoals de bijeenkomsten genoemd worden, deel te nemen. Het voert me hier te ver om maar een fractie weer te geven van deze boeiende gesprekken. Over het wezen van *liberal education* is men het in de VS wel eens. *Liberal education* geeft aan een individu cognitieve kundigheden die niet beroepsgericht zijn noch inwijden in de wetenschappelijke bestudering van één discipline.³³ Hoe dat onderwijs moet ingevuld worden is wel onderwerp van discussie. Drie vragen domineren hierbij. *Primo*: Welk nut, welke bruikbaarheid moet die algemene vorming hebben? Moet ze alleen de geesten van jonge mensen bevrijden van vooroordelen en ze intellectueel flexibel en kritisch maken? Moet ze ethisch hoogstaande en loyale *citizens* vormen en burgerzin bijbrengen, of moet de vorming ook enig meer tastbaar maatschappelijk nut hebben?³⁴ *Secundo*: Welke disciplines zijn essentieel om breed algemeen gevormd te zijn in de 21^{ste} eeuw? Welke vakken moeten bijgevolg onderwezen worden? Deze vraag is des te prangender omdat de klassieke Westerse canon in de Amerikaanse multiculturele maatschappij erg onder druk komt te staan. *Tertio*: Op welke wijze moet dat onderwijs verstrekt worden? Moet een commissie een 'canon' van onderwerpen en lesmateriaal opstellen? Of moeten scholen en lesgevers de

vrijheid hebben om snel en adequaat in te spelen op maatschappelijke veranderingen en behoeften?

Hoe dan ook, omdat op dit ogenblik de kennisinhoud van wat Amerikanen *liberal arts* noemen onvoldoende wordt onderwezen in de *Senior High School* (16-18 jaar), start het hoger onderwijs in een *college* of *university* met twee jaar algemene vorming met zowel alfa, bèta als gamma vakken in het pakket, gevolgd door een meer discipline georiënteerd derde en vierde jaar. Na deze vier jaar algemeen vormend *undergraduate* onderwijs te hebben genoten en het diploma van *bachelor of arts* of *bachelor of sciences* te hebben behaald vervolgt een minderheid van bachelors na te zijn geselecteerd³⁵ zijn studies gedurende twee of meer jaar aan een *professional school* (rechten, medicijnen, handel, economie enz) of in een *graduate school* (letteren, geschiedenis, natuurwetenschappen, enz.) met het oog op het behalen van een *master of arts degree*, de zogenaamde MA.³⁶

Een van de redenen dat de *liberal arts* in Amerika niet op middelbaar maar op hoger niveau worden onderwezen zoals dit in Europa gebeurt is een gevolg van het feit dat het hoger onderwijs er vóór het middelbaar onderwijs vorm en inhoud heeft gekregen. In de negentiende en eerste helft van de twintigste eeuw kwam een heel netwerk van openbare lagere scholen tot ontwikkeling, met het doel om alle Amerikanen zonder rang of stand, basisvaardigheden bij te brengen. Openbare middelbare scholen daarentegen waren schaars. Een probleem was ook dat de kwaliteit van dat openbaar lager onderwijs in doorsnee onder de maat was.³⁷

Het openbare secundair onderwijs in de *high school* heeft zich in de loop der twintigste eeuw niet ontwikkeld op hetzelfde niveau als dat van de Europese gymnasia, colleges, atheneae, lycea enz.³⁸ Men zou kunnen stellen dat de Amerikaanse onderwijssituatie *mutatis mutandis* gelijkenissen vertoont met die in laatmiddeleeuws Europa zoals ik die hierboven geschetst heb: algemeen verspreid lager onderwijs, beperkt en kwalitatief wisselend middelbaar onderwijs en uitgebreide propedeutische artesfaculteiten die de deficiënties bij de jonge studenten wegwerken vooraleer ze hogere faculteiten bezoeken. Vanaf de Renaissance konden Europese universiteiten zich meer concentreren op wat Sheldon Rothblatt *higher learning* en *the higher professions* noemt, niet alleen omdat het middelbaar onderwijs in kwaliteit toenam maar ook omdat universiteiten zo klasse gebonden waren dat de jonge universiteitsstudenten allerlei intellectuele en sociale vaardigheden in hun jeugd, thuis en op school, hadden meegekregen, zodat de universiteit daar niet voor behoefde in te staan.

Interessant is dat zich nu ook analoge situaties voordoen in de VS. Kinderen die het geluk hebben om aan een hoogwaardige privé of openbare *High School* af te studeren kunnen credits krijgen zodat ze het eerste jaar college of universiteit kunnen overslaan. Er bestaan allerlei akkoorden tussen *High Schools* en universiteiten, zoals bijvoorbeeld tussen de prominente Berkeley High en de Universiteit van Berkeley met betrekking tot overdracht van credits.

De situatie in Europa is grondig veranderd met de democratisering en massificatie van de universiteit vanaf de jaren 60 van de twintigste eeuw. Het hoger onderwijs in Europa heeft nog steeds geen evenwicht gevonden tussen de oude waarden van de elitaire Humboldiaanse universiteit en de eisen die aan een massa-universiteit bevolkt door studenten met de meest diverse achtergronden gesteld worden. Misschien dat het Amerikaanse systeem met zijn verplichte basisopleiding voor iedereen een uitkomst biedt. De *undergraduate level instruction* neemt namelijk die tekorten in kennis en daarmee gepaard gaande vaardigheden weg die een vlotte studie op *graduate niveau* in de weg staan. Maar zolang men in Europa de discussie tussen oud (lees elite-universiteit) en nieuw (lees massa-universiteit) niet ten gronde wilt of durft voeren en tegelijkertijd blijft vasthouden aan oude en nieuwe idealen komt er geen oplossing voor de malaise die misschien niet bij de academische bestuurders leeft maar wel bij de docenten en zelfs bij studenten³⁹, ook aan de VU en aan de letterenfaculteit. Dat het vooral de historici zijn, en onder hen in het bijzonder collega Chris Lorenz die dit ongenoegen ook onder woorden brengt in talrijke geschriften, is een teken dat historici als academisch gevormden en als wetenschappers hun historische kritiek niet alleen op de bronnen uit het verleden toepassen maar ook op actuele maatschappelijke processen. Een universiteit zonder dwarsliggers, zonder rebels gedrag, is mijns inziens geen echte universiteit meer. Ook studenten moeten dat beseffen.

Vele docenten hadden de hoop gevestigd op de invoering van de BaMa om een breed maatschappelijk debat te voeren over inhoud, vorm en finaliteit van het hoger onderwijs en over de daarmee gepaard gaande rekrutering van studenten. Maar wat zien we, en ik spreek alleen over de universiteiten die ik ken en over wat ik lees? De universiteiten proberen om het bestaande systeem zoveel mogelijk in te passen in het systeem dat in Bologna is geformuleerd. De invoering van de BaMa moet snel gaan, een slagvaardig en dynamisch bedrijf waardig. Voor een breed maatschappelijk debat over de universiteit in de eenentwintigste eeuw is geen tijd. En bovendien moet de hele operatie met nagenoeg gesloten beurzen gebeuren waardoor faculteiten en opleidingen zich moeten beperken tot meer cosmetische aanpassingen in titulatuur en

programmering. En dat speelt dan weer in de kaart van die docenten en bestuurders die eigenlijk alles bij het oude willen laten.

Ook in de BaMa structuur blijven de verschillen in universitair onderwijs tussen Noord-Amerika en Continentaal Europa groot, zowel in geest als in inhoud, en dit zal zo blijven zo lang de uitgangspunten verschillend zijn. Ik ben ook benieuwd, en velen met mij, of Amerikaanse universiteiten binnenkort een Europees doctoraal- of licentiaatsdiploma gelijk gaan stellen met hun *master's*, en niet meer met een *bachelor's* zoals nu gebeurt, al is het - ook voor Amerikaanse collega's - duidelijk dat die Europese diploma's een *master's* niveau hebben. De officiële instanties overzee vinden nu eenmaal dat de langere studieduur van een Amerikaanse *master degree* die maatregel rechtvaardigt. Ze vergeten daarbij dat ook het aanvangsniveau van een gemiddelde *master's* opleiding lager is dan in Europa. En gezien de grote kwalitatieve verschillen tussen de ca 100 research universiteiten en de meer dan 3800 colleges en universiteiten in de VS⁴⁰ is het weinig zinvol om Europese instellingen voor hoger onderwijs met de Amerikaanse *in globo* te vergelijken.

In feite sluit de Bolognaverklaring dichter aan bij het Britse systeem dat overigens ook niet uniform is.⁴¹ Zoals de Verenigde Staten kennen de Britse Eilanden geen binair systeem van universitair en hoger beroepsonderwijs. Alle *undergraduate* studies leiden - op enkele uitzonderingen na - tot de graad van *bachelor*, meestal na drie jaar studie. Zoals op het Continent ligt het aanvangsniveau van studenten er hoger dan in Amerika. Een *master's* graad kan behaald worden na één of twee jaar studie op *postgraduate* niveau. Studenten kunnen opteren voor een algemene of een onderzoeksvariant (*masters by instruction* en *masters by research*). Daarbij komt dat de oudste universiteiten van Oxford (einde twaalfde eeuw), Cambridge (begin dertiende eeuw), Trinity College Dublin (1592) en de vier oudste Schotse universiteiten, St. Andrews (1411), Glasgow (1451), Aberdeen (1495) en Edinburgh (1582) een afwijkend gedrag vertonen wat te maken heeft met traditie. Gaan die in historische tradities gewortelde Britse universiteiten zich ook aanpassen aan de desiderata van Bologna? Dat zou pas revolutionair zijn.

Maar het wordt nu tijd om een antwoord te geven op mijn initiële vraag. Wordt er met de invoering van de BaMa nieuwe wijn in oude zakken gedaan of toch niet?

Er bestaan tot op heden weinig indicaties dat we met nieuwe wijn te maken hebben. Hoogstens wordt die wijn op een nieuwe manier versneden. Voor de keuze van de zakken zijn de beleidsmakers zeer eclectisch te werk gegaan. Of

de aan de huidige smaak aangepaste wijn in hybride zakken goed gaat gedijen zal de toekomst uitwijzen. Pessimistisch ben ik niet. Universiteiten hebben als instellingen in hun lange geschiedenis al zwaardere stormen overleefd.

Dames en heren,

juist veertien jaar geleden hield ik hier, op dezelfde plek, mijn inaugurale rede over nut en onnut van de Europese universiteit doorheen de eeuwen.⁴² Zojuist heb ik me gebogen over een ander academisch maar even maatschappelijk probleem. Ook nu weer heb ik me als leerstoelhouder Middeleeuwse geschiedenis niet beperkt tot mijn eigen periode. Daar zijn twee redenen voor. Enerzijds wil ik aantonen dat men de hedendaagse universiteit niet kan begrijpen zonder terug te gaan naar de vroegste periodes van haar bestaan. En mijn ervaring leert dat alleen een mediëvist die taak op zich kan nemen, omdat hij of zij beter dan een ander de hele middeleeuwse maatschappelijke context begrijpt. Een tweede reden is dat ik in mijn wetenschapsconcept aanleun bij de humanistische gedachte van 'brede geleerdheid' en ik dus moeite heb om me in tijd en onderwerp te beperken. Overigens is 'brede inzetbaarheid' een leidmotief van mijn faculteit, althans nog voor enkele dagen. Die brede inzetbaarheid wil ik gaan toepassen als ik maandag aanstaande in Gent start als hoogleraar cultuurgeschiedenis van de Nieuwe Tijden.

Diegenen die me kennen weten dat de beslissing om de VU te verlaten zwaar is geweest. Kiezen doet verliezen, zo is het nu eenmaal. Maar zij weten ook dat niet ongenoegen maar familiale en professionele redenen aan de grondslag lagen van deze beslissing.

Maar niet weemoed overheersen mijn gedachten en gevoelens, wel tevredenheid en dankbaarheid.

In de eerste plaats laat ik een gezond bedrijf achter, om de moderne universitaire terminologie te gebruiken. Verder ben ik niet alleen verzekerd van mijn opvolging, wat niet steeds evident is, maar weet ik ook dat die opvolger, Koen Goudriaan, op een voortreffelijke wijze mijn werk zal verder zetten, op zijn eigen manier en met zijn accenten, maar zo hoort het ook. Tevreden ben ik ook omdat ik weet dat mijn banden met de VU en de faculteit zo hecht zijn dat verdere samenwerking verzekerd is.

Vorige week heb ik in intieme kring zoals dat heet, afscheid genomen van de eigen stafleden en van mijn promoti. Toen en ook vandaag, rond en om het colloquium dat zij ter mijner ere hebben ingericht heb ik mogen ervaren wat een hechte onderwijs- en onderzoekseenheid inhoudt. Alles wat belangrijk is is reeds gezegd. Ze weten hoe hoog ik hen inschat en waardeer en hoe ik hun vertrouwen en vriendschap koester. Ik heb me nooit een leidinggevende gevoeld, wel een *primus inter pares*. Jaap, Sabrina, Ad, Arjan, Madelon, Hildo

en Anne-Marie, mogen jullie even loyaal en constructief Koen ondersteunen als jullie het met mij hebben gedaan.

Deze ochtend heb ik nog maar eens mogen ervaren hoe belangrijk studenten voor een academicus zijn. Onderzoek en onderwijs moeten samengaan. Studenten stimuleren, ze verplichten je om helder te denken en je horizon te verruimen, ze nopen je tot argumenteren en ze geven je de kans om opgedane kennis en ideeën uit te dragen. Ik heb veel scriptiestudenten gehad - naar VU-normen althans - en aan bijna allen bewaar ik de beste herinneringen. Een scriptie begeleiden geeft de gelegenheid om persoonlijker en meer ongedwongen met een student om te gaan, tenminste als het een gemotiveerde student betreft. En die zijn bij Middeleeuwen talrijk.

Aan de VU heb ik niet alleen college gegeven, promovendi begeleid en onderzoek gedaan. Ik heb er ook veel geleerd op het gebied van beleid en bestuur, als leerstoelhouder, als vakgroepvoorzitter, als afdelingshoofd, als commissielid en als facultair bestuurder. Ik heb bij manier van spreken aan de lijve ondervonden hoe moeilijk het is om soms tegenstrijdige belangen met elkaar te verzoenen. Als leerstoelhouder moest ik de belangen van mijn eenheid behartigen en als facultair bestuurslid de belangen van de hele faculteit. Komende vanuit een totaal gedecentraliseerde faculteit waar de belangen van het individu en de vakgroep primeren boven die van de faculteit heb ik geleerd dat ook een gecentraliseerd beleid voordelen heeft, zo lang er genoeg gecommuniceerd wordt en bestuurders en bestuursleden elkaar vertrouwen.

Als bestuurder heb ik veel geleerd dank zij de competentie en efficiëntie van de decaan, directeur en medebestuurder, zonder de student-leden te vergeten. De ernst en professionaliteit waarmee de studenten de vergaderingen bijwonen dwingt respect af. Maar wat mij bijzonder zal blijven is de gemoedelijke sfeer, de humor en de openheid van geest die er tijdens de vergaderingen heerst. Geert, Bert, Theo, Niels, Marijke, maar ook Désirée, Cora en Machteld dank voor jullie collegialiteit en genegenheid.

Als portefeuillehouder voorlichting, internationalisering en emancipatie heb ik ook een andere zijde van de faculteit leren kennen, die van het ondersteunend en administratief personeel. Dat is een verrijking geweest. Het is onmogelijk om al die mensen te noemen met wie ik prettig heb samengewerkt, maar niemand zal het kwalijk nemen als ik internationaliseringsvrouw Loes Schaafsma en voorlichtster Valérie van den Bergh extra wil noemen. Tot slot wil ik nog een speciaal woord van dank richten tot onze onvolprezen reprograaf Julian Orton

die steeds met de glimlach en met de nodige humor mijn laatste-minuut-opdrachten heeft afgewerkt.

Vorige week heb ik ook afscheid genomen van een Commissie die me na aan het hart ligt: de Historische Commissie VU 2005, waar jullie over enkele jaren meer zullen over horen, als de VU haar 125 jarig bestaan viert. Ook toen is het nodige gezegd.

Het is duidelijk dat de leden van de universitaire VU-gemeenschap daadwerkelijk het eigen leidmotief "noblesse oblige" in de praktijk omzetten. Bij alle taken die ik op facultair en centraal niveau heb waargenomen ben ik steeds getroffen geweest door de correcte, omzichtige en loyale manier waarop met mensen wordt omgegaan.

Ik voel me nu niet alleen bevoorrecht omdat ik gedurende die vijftien jaar aan de VU de gelegenheid heb gehad om me te ontplooien en omringd geweest ben door zoveel getalenteerde en gemotiveerde collega's, maar ook omdat ik in Gent werkomstandigheden heb gehad die het mogelijk maakten om een dubbel leven te leiden. Mijn oprechte dank en waardering gaan hierbij uit naar het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek-Vlaanderen en zijn secretaris-generaal, de heer José Traest die steeds positief heeft gestaan tegenover mijn gekozen carrièrepad en naar de Vakgroep Middeleeuwse Geschiedenis die me de ruimte heeft gegeven.

Ik hoop dat de jaren die me nog resten als hoogleraar in Gent me evenveel genoegen zullen verschaffen als mijn hoogleraarschap aan de VU.

Beste Corrie Ridderikhoff, in 1962, allebei toen student, is onze vriendschap gestart. Jarenlang hebben we samen aan een project gewerkt. In de jaren 80 zijn onze beroepswegen uit elkaar gegaan. Maar toen ik vijftien jaar geleden aan de VU solliciteerde en het er naar uitzag dat ik de kandidaat was heb je het vanzelfsprekend gevonden dat ik bij jou op kamers kwam. Dank zij jou heb ik Amsterdam en zijn cultureel nachtleven beter leren kennen, maar ook de wijde omgeving van de stad die je erg lief is.

Nu je met pensioen bent zullen we onze nooit aflatende gesprekken in Gent verder moeten zetten.

Lieve Leo, Koen, Dirk en Veerle, maar ook Bettina, Karin en Alexander, gedurende mijn hele academische loopbaan ben ik omringd geweest door jullie liefde en jullie begrip voor mijn peregrinerende natuur. Regelmatig hebben

jullie je ook afgevraagd hoe lang mijn elastiek nog zal rekken. Aan die bezorgdheid heb ik onder meer een einde willen maken.

Ik heb gezegd

Noten

¹ http://www.vu.nl/o_o/bachelormaster/inleiding%20Frijhoff.html

² voor de tekst zie

<http://aivwww.rug.ac.be/Studentenadministratie/bolognasorbonne.html>; in gedrukte vorm 'Naar één Europese onderwijsstructuur? De Sorbonne-verklaring', *Universiteit en Beleid*, 13.2 (1999) 13-14 en Ludwig Deweghe, 'De Bologna-Verklaring', *Universiteit en Beleid*, 13.2 (1999) 33-37.

³ Algemene informatie hierover vindt men in: *A History of the University in Europe*. Volume 1: *Universities in the Middle Ages* Volume 2: *Universities in Early Modern Europe*, ed. by H. de Ridder-Symoens, general ed. W. Rüegg (Cambridge 1992, 1996) met verwijzing naar verdere literatuur. Zie ook B.R. Clark, & G.R. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 4 vol. (Oxford 1992): vol. 4: Academic Disciplines and Indexes. Over de artesfaculteit zie de belangwekkende bundel van Rainer C. Schwinges & Barbara Studer (eds.), *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert*, Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 1 (Basel 2000).

⁴ Aan de Universiteit van Basel weigerde men nog tot in de jaren 1860 om de artesfaculteit op te splitsen wegens een 'reluctance to separate the practical and the theoretical, the modern and the traditional': Lionel Gossman, *Basel in the Age of Burckhardt. A Study in Unreasonable Ideas* (Chicago and London 19??) 71.

⁵ Over het probleem van de geneeskunde kan ik hier niet verder uitweiden. Zie daarover onder meer Walter. Rüegg, Themes, in: *A History of the University in Europe*. Volume 1, 3-34.

⁶ Veel voorbeelden bij Olaf Pedersen, Tradition and innovation, in: *A History of the University in Europe*. Volume 2, 451-488.

⁷ Zie noot 3. In verkorte vorm zie Hilde de Ridder-Symoens, 'Onderwijs aan de middeleeuwse universiteit', in: R.E.V. Stuip & C. Vellekoop (red.), *Scholing in*

de middeleeuwen, Utrechtse bijdragen tot de mediëvistiek 13 (Hilversum 1995) 189-204.

⁸ Olga Weijers, *Terminologie des universités au XIIIe siècle* (Rome 1987). 335-360; Marco Mostert, De *disputatio* als tweegevecht van de geest. Over twaalfde-eeuwse krijgers en intellectuelen, in: M. Mostert, R.E. Künzel, A. Demyttenaere (red.) *Middeleeuwse cultuur. Verscheidenheid, spanning en verandering* (Hilversum 1995) 131-162; Joke Roelevink, 'Gepromoveerde ezels'. Enkele aantekeningen bij de origine en de originaliteit van dissertaties en disputaties', *Batavia academica*, 4 (1986) 25-37; B.C. Bazàn, J.F. Wippel, G. Fransen, D. Jacquart, *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et de médecine*, Typologie des sources du moyen âge occidental, fasc. 44-45 (Turnhout 1985); Olga Weijers, *La 'disputatio' à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ). Esquisse d'une typologie*, *Studia Artistarum* 2 (Turnhout 1995); Margreet Ahsmann, Teaching in collegia: the organization of disputationes at Universities in the Netherlands and in Germany during the 16th and 17th centuries, in : *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni strutture, organizzazione, funzionamento*. Atti del Convegno Internazionale di Studi Milazzo 28 Settembre - 2 Ottobre 1993 a cura di A. Romano (Rubbettino 1995) 99-114.

⁹ Zie noot 3; de zakenindex is hierbij nuttig; Olga Weijers, 'Les règles d'examen dans les universités médiévales', in: M.J.F.M. Hoenen, J.H.J. Schneider & G. Wieland (eds.), *Philosophy and learning. Universities in the Middle Ages* (Leiden 1995) 201-223; Weijers, *Terminologie, passim.*; Johan de Niet, *Volgens de regels. Onderwijs, examens en graden in de universiteitsstatuten, 1200-1700*, onuitgegeven scriptie Opleiding Geschiedenis, Vrije Universiteit Amsterdam 2001; voor de recentere periode zie Clark & Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, vol. 4: Indexes onder *Degrees* en *Graduation*.

¹⁰ Willem Otterspeer, *Groepsportret met dame. I. Het bolwerk van de vrijheid: de Leidse universiteit, 1575-1672* (Amsterdam 2000) 242.

¹¹ Christopher Driver, *The Exploding University* (London 1971) 116 (in ch. 2: Italy 1970: University for surrealists).

¹² Idem, 115.

-
- ¹³ Marte Groen, Het wetenschappelijk onderwijs in Nederland van 1815 tot 1980. Een onderwijskundig overzicht, 3 dln (Eindhoven T.U. 1989), deel I, 69-71 en passim (zie zakenindex in deel 3).
- ¹⁴ Maria Rosa di Simone, Admission, in: *A History of the University in Europe*. Volume 2: 285-325.
- ¹⁵ Marie-Madeleine Compère, 'Les collèges de l'Université de Paris au XVI^e siècle: structure institutionnelle et fonctions éducatives', in D. Maffei & H. De Ridder-Symoens (eds.), *I collegi universitari in Europa tra il xiv e il xviii secolo. Atti del Convegno di Studi della Commissione Internazionale per la Storia delle Università, Siena-Bologna, 16-19 maggio 1988* (Milaan 1990) 101-118.
- ¹⁶ Edward De Maesschalck, 'Foundation and Evolution of Louvain Colleges in the Late Middle Ages', in: Maffei & De Ridder-Symoens (eds.), *I collegi universitari*, 155-162.
- ¹⁷ J.S. Henkel, 'School Organizational Patterns of the Brethren of the Common Life', in: K. Strand (ed.), *Essays of the Northern Renaissance* (An Arbor 1968) 35-50.
- ¹⁸ Hilde de Ridder-Symoens, 'Education and Literacy in the Burgundian-Habsburg Netherlands', *Canadian Journal of Netherlandic Studies - Revue canadienne d'études néerlandaises*, 16.1 (1995) 6-21.
- ¹⁹ G. Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le "modus Parisiensis"*, Bibliotheca Instituti Historici S.I., 28 (Rome, 1968; Bot, P.N.M., *Humanisme en onderwijs in Nederland* (Utrecht-Antwerpen 1955); E. Garin, *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600)* (Paris 1968) (Italiaanse originele versie *L'educazione in Europa 1400-1600* (Roma/Bari 1957, ²1966, ³1967); Anthony Grafton & Lisa Jardine, *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe* (Cambridge, Mass. 1986); Aldo Scaglione, *The liberal arts and the Jesuit college system* (Amsterdam-Philadelphia 1986).
- ²⁰ Henri de Vocht, *History of the Foundation and the Rise of the Collegium Trilingue Lovaniense, 1517-1550*, 4 vols. (Leuven, 1951-1955); Otterspeer, *Groepsportret*, 221

²¹ *De Universiteit te Leuven 1425-1985, Fasti Academici I* (Leuven U.P. 1986), 64; Hilde de Ridder-Symoens, 'The Place of the University of Douai in the Peregrinatio Academica Britannica', in J.M. Fletcher & H. de Ridder-Symoens, (eds), *Lines of Contact. Proceedings of the Second Conference of Belgian, British, Irish and Dutch Historians of Universities Held at St Anne's College Oxford 15-17 September 1989*, *Studia Historica Gandensia* 279 (Gent 1994) 21-34.

²² Zie ook Hervé Jamin, *Kennis als opdracht. De Universiteit Utrecht 1636-2001* (Utrecht 2001) 126-127, 134-135. Overigens besteedt het hele boek veel aandacht aan doel en functie van het hoger onderwijs in Nederland.

²³ Peter, Moraw, 'Careers of Graduates', in: *A History of the University in Europe*. Volume 1, 244-279; Willem Frijhoff, 'Careers of Graduates', in: *A History of the University in Europe*. Volume 2, 355-415; Hilde de Ridder-Symoens, "Tot nut of onnut van 't algemeen". *De functie van de universiteit in de Middeleeuwen*, Inaugurale rede Vrije Universiteit Amsterdam, 9 oktober 1987.

²⁴ Laetitia Boehm, 'Wilhelm von Humboldt (1767-1835) and the University: Idea and Implementation', *CRE-Information*, 62 (1983), 89-105; Arnold Labrie, "Bildung" en Politiek, 1770-1830. *De "Bildungsphilosophie" van Wilhelm von Humboldt bezien in haar politieke en sociale context*, Amsterdamse Historische Reeks 9 (Amsterdam 1986); Clemens Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts* (Hannover 1975); D Sörkin. 'Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (*Bildung*)', *Journal of the History of Ideas*, 44 (1983) 55-74.

²⁵ Reinhard Mehring, 'Der Humboldt-Mythos als Reformmodell', *Neue Politische Literatur*, 45 (2000) 185-192; Asch, M.G., *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (Wenen 1999); Pieter Dhondt, 'Humboldt Internationaal. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert', *Nieuwsbrief Universiteitsgeschiedenis - Lettre d'information sur l'histoire des universités*, 5.2 (1999) 14-22: bespreking van gelijknamig congres waarvan de akten gepubliceerd zijn door Rainer C. Schwinges, *Humboldt Internationaal. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*,

Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 3 (Basel 2001).

²⁶ Jamin, *Kennis als opdracht*, 126, 152.

²⁷ Zie noot 25. Verder Sheldon Rothblatt, *The modern university and its discontents : the fate of Newman's legacies in Britain and America* (Cambridge U.P. 1997) 22-27.

²⁸ Jamin, *Kennis als opdracht*, 126-131.

²⁹ Uitgegeven bij Duncker & Humblot, Berlijn 1919. Nederlandse vertaling: *Wetenschap als beroep en roeping*, met een nawoord *Waardenvrijheid: toen en nu* door E. Tellegen (Alphen aan de Rijn 1970); Engelse vertaling 'Science as a Vocation', in H.H. Gerth & C. Wrigth Mills, *From Max Weber: Essays in Sociology* (New York-Oxford 1946) 129-156.

³⁰ Joseph Ben-David & Awraham Zloczower, 'The idea of the university and the academic market place', *Archives Européennes de Sociologie*, 2 (1961) 303-314. Voor een Nederlandse aanvulling bij het artikel zie Chris Lorenz, 'The myth of the Dutch middle way. A true story about the Dutch mountains', *Wissenschaftsrecht*, 33 (2000) 189-209.

³¹ Voor een analyse van en een persoonlijke kijk op de evolutie van het universitaire bestel in de laatste dertig jaar zie: Chris Lorenz, *Van het universitaire front geen nieuws* (Baarn 1993); Idem, "'Is dit beleid of is er over nagedacht?' Van het universitaire front geen nieuws: vijf jaar later", *De Gids*, nr. 331 (april 1998) 281-290; Idem, 'De wereld als markt en kennis als koopwaar', *Zeno. Over wetenschap, technologie en samenleving*, 3.4 (1995) 10-15. Interessante beschouwingen zijn ook te lezen in J.C.H. Blom, A.J. Kox & T. J. Veen (eds.), *Academische Vrijheid* (Amsterdam 1995), bvb. 56-57. De laatste maanden is er overigens n.a.v. de discussie rond globalisering en de vrijmaking van de wereldhandel veel discussie over de 'opleidingen als koopwaar' waar de universiteiten en andere wetenschappelijke instanties zich overigens tegen verzetten (*De Standaard*, 3 okt. 2001, p. 5). Zie ook R.S. Reneman, *Hoe wetenschappelijk is de universiteit?*, Jaarrede van de president van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen uitgesproken op 28 mei 2001 (Amsterdam 2001) 9.

³² Een verblijf van meerdere maanden (voorjaar 1993 et 1998) in het 'Center for Studies in Higher Education' en het departement geschiedenis van de Universiteit van Berkeley, Californië, gaf me de gelegenheid om het Amerikaanse onderwijssysteem te leren kennen en te begrijpen (wat niet hetzelfde is). Ik ben er getroffen geweest door de discussies die er gevoerd worden over de plaats die de *liberal arts* in het onderwijs moeten krijgen (middelbaar of hoger onderwijs?), rekening houdend met de doorgaans slechte kwaliteit van het openbaar middelbaar onderwijs. Onderwijs is onderwerp van het publieke debat, zoals ook bleek uit de rol die het gespeeld heeft bij de laatste Amerikaanse presidentsverkiezingen. Vooral de publicatie van Allan Blooms, *The Closing of the American Mind*, in 1987 heeft veel stof doen opwaaien (Nederlandse vertaling *De gedachteloze generatie. Hoe ons onderwijs de cultuur bedreigt* (Utrecht 1988). Zie verder: Sheldon Rothblatt, 'The Limb of Osiris: liberal education in the English-speaking world', in S. Rothblatt & B. Wittrock (eds.), *The European and American University since 1800: historical and sociological essays* (Cambridge U.P. 1993) 19-73.

³³ Volgens een rapport van de Task Force on Higher Education and Society, *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise* (Washington 2000) 84: 'A liberally educated person should have an informed acquaintance with the mathematical and experimental methods of the physical and biological sciences; with the main forms of analysis and the historical and quantitative techniques needed to investigate the development of a modern society; with some of the important scholarly, literary, and artistic achievements of the past; and with humanity's major religious and philosophical concepts.'

³⁴ Over dat maatschappelijk nut maken sommige analisten zich overigens geen zorgen: 'Meanwhile [d.i. vandaag, Hdr], the liberal educator's broad societal mission and the employer's more narrow economic interest are converging. Happily, the new knowledge-based economy needs the kind of graduates that liberal education provides – workers who have general skills, who can think outside the box, participate in team efforts, and flourish in interdisciplinary settings': Anthony P. Carnevale & Jeff Strohl, 'The Demographic Window of Opportunity: Liberal Education in the New Century', *AAC&U peerReview*, Winter 2001, p. 10.

Zie ook Lisa R. Lattuca & Joan S. Stark, 'Liberal Education and Professional Programs: Conflict, Coexistence or Compatibility', in: Mary Ann Rehnke (ed.), *Selecting Career Programs for College Campuses. New Directions for Higher Education* (San Francisco 1987).

³⁵ De APT test (*Advanced Placement Test*) dient om te gaan of de student voldoende achtergrond heeft om naar een *research university* te gaan.

³⁶ Volgens cijfers uit 1990 stroomt slechts een vierde door: C.A. Ottinger, *Higher education Today: Facts in Brief*, American Council on Education. Division of Policy Analysis and Research, May 1990, p. 55. In 1987 waren er 104 *research universities*, 109 *doctorate-granting universities*, 595 *comprehensive universities and colleges*, 572 *liberal arts colleges*, 1367 *two-year community, junior and technical colleges*, 642 *professional schools and other institutions*, waaronder opleidingen voor rechten, medicijnen, handel en management (V. Stadtman, 'United States', in: Clark & Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, vol.1, 779-780).

³⁷ 'By 1890, 95 percent of children between the ages of five and thirteen were enrolled in school for at least a few months of the year. Less than 5 percent of adolescents went to high school and even fewer entered college. Beyond the age of thirteen, there were large gaps in opportunities to attend school': Alan Ryan, 'Schools: The Price of "Progress"', in *Archives*.
<http://www.nybooks.com/nyrev/WWWarchdisplay.cgi?20010222018R@p3>
(12-04-2001). De auteur bespreekt twee boeken die gaan over het onderwijs in de USA in de negentiende en twintigste eeuw: Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (Simon and Schuster, 2000) en Diane Ravitch & Joseph P. Viteritti (eds.), *City Schools* (John Hopkins University Press 2000).

³⁸ M. Trow, 'Comparative perspectives on British and American higher education', in: Rothblatt & Wittrock (eds.), *The European and American University*, 288-289.

³⁹ Zie het manifest, *Naar een universitair reveil* op , laatste wijziging 13 april 2000.

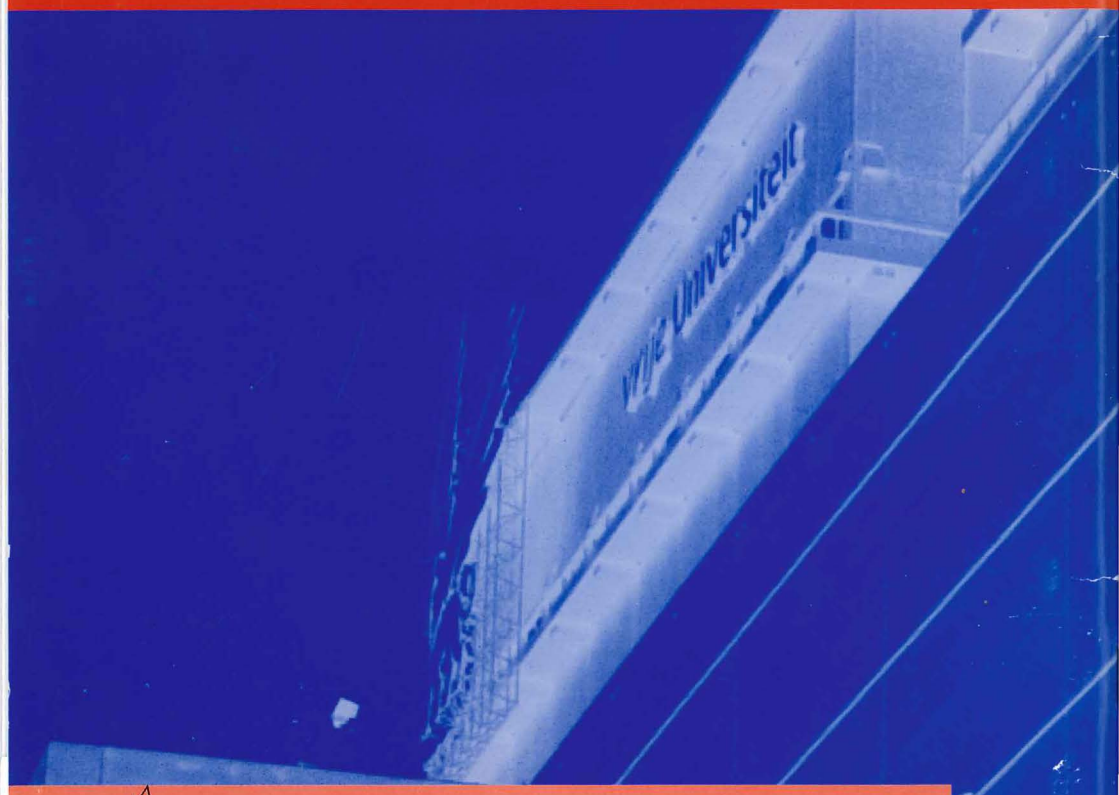
⁴⁰ Latucca & Stark, 'Liberal Studies', 5. Zie voor details noot 36.

⁴¹ Robert Warmenhoven, 'Termen en begrippen in het Angelsaksisch hoger onderwijs', *Universiteit & Beleid*, 15.3 (2001) 13-19; R Eustace, 'United Kingdom', in: Clark. & Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, vol.1, 760-777 Vergelijk met V. Stadtman, 'United States', in: Clark & Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, vol.1, 777-788

H058470 Q

⁴² *"Tot nut of onnut van 't algemeen". De functie van de universiteit in de Middeleeuwen*, Inaugurale rede Vrije Universiteit Amsterdam, 9 oktober 1987,.

onderzoeken doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren
geven veronderstellen bevestigen luisteren verwonderen waarnemen verwijzen vergelijken verbinden
en doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren
oeken doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren
zoeken doorgeven veronderstellen bevestigen
oeken doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren verwonderen waarnemen verwijzen vergelijken verbinden
derzoeken doorgeven veronderstellen bevestigen luisteren
wonderen waarnemen verwijzen vergelijken verbinden toetsen onderzoeken doorgeven veronderstellen



VU Boekhandel/Uitgeverij Amsterdam
ISBN 90 - 5383 - 810 - 4